

教職専門性の基盤<授業指導力・授業研究力>育成のための提案

—<分かちあい>授業研究による教育実習関連科目「教育の方法と技術」・
「教育実習セミナー」・「教職実践演習」連携の構築—

小 島 勇*

Foundation of teaching expertise < Teaching practical skills / Lesson research abilities> Training development proposal

- Collaboration of Educational Practice-related subjects "Method and technique of education" "Seminar on educational training" "Teaching practice exercise" by
"<Wakachiai(sharing-method)>Lesson study"-

KOJIMA Isamu*

キーワード：授業指導力、授業研究力、<分かちあい>授業研究、教育実習、科目連携

1. はじめに

本研究ノートは、教職志望学生また教育実習生の<授業指導力・授業研究力>育成に関する実践研究による提案である。

<授業指導力・授業研究力>は、教職志望学生および教育実習生のみならず、現職教員にとっても、教職専門性の基盤課題である。本稿では、教育実習関連科目「教育の方法と技術」「教育実習セミナー」「教職実践演習」を連携する<学生主体の授業研究>の構築の必要性を提案した。そのモデル事例は、筆者が、本学理工学部の教職課程の科目で取り組んできた<分かちあい>授業研究による実践研究によるものである。

2. <授業指導力・授業研究力>育成の課題

教師に必要とされる専門的実践力とは、主に3つである(注1)。学校で、生徒と一番関わる教育活動の「授業の指導力」、次が「生徒の理解と対応力」、

また「学級経営力」である。教師が<優れた授業指導力>を身につけ、<一人ひとりの生徒への的確な理解と対応力>を高め、<クラスの生徒が安心して学び生活できる学級経営力>を持つことが、学校と教育を支え、生徒を育てていく源泉である。そしてまた教師の<授業指導力・授業研究力>が、教職専門性の最優先とされる課題である。そのため、大学の教職課程において、教職志望学生また教育実習に向かう学生たちが<授業指導力・授業研究力>を身につけ、教育現場で通用する教職専門性を具体的に学習していくことは、とりわけ重要なテーマであり、また、今日的課題でもある。

筆者は、日本教師教育学会第27回大会(2017)で、<授業指導力と授業研究力をもつ教職志望学生>育成の重要性と、その意義を、実践研究を基に説明し、提案としてきた(注2)。その要旨一部である。

教職志望学生が、教育実習前に、教育現場で十分に通用する授業指導力を身につけることは重要である。その理由である。①実習生が指導する生徒の学習保証、②実習生の実習体験の充実と安定保証、③大学の評価(事前指導含)と学校連

*理工学部共通教育群教授 Professor, Division of Liberal Arts, Natural, Social and Health Sciences, School of Science and Engineering

携。実習の多くが母校実習であり、母校の生徒理解と教師たちの理解は、事前の授業指導力によりさらに深められる。そのため大学において、教育実習事前指導(また事後指導含)にあたる大学教員は、⑤学生の授業指導力の育成、⑥授業の向上と改善に取り組める授業研究協議(方法含)を、教職志望学生に確実に身につけさせることが重要である。それは「教師に向かう学生たちが自律的な授業研究・授業づくりに取り組める基盤となる」からである。

3. 喫緊テーマ：＜授業指導力育成＞の課題

教師に必要とされる＜授業指導力＞育成では、大学の教職課程における学びが、極めて重要である。

現在、教員の勤務は、超多忙な日常といえるものである。もともと教職の専門性は、職場関係の同僚関係で高めあうことが重要視されてきたが、現在の多忙な学校で、それは難しい現状である。多くの教員は、効果的に＜授業指導力・授業研究力＞を高める機会や同僚との話し合い、また互恵的研修関係づくりの経験が圧倒的に不足している。実際に、教員の同一校勤務は平均 6 年で異動（東京都は 3 年以上対象）が常態的である。50 代以上教員と若手のアンバランス（「年齢構成」文科省学校教員統計調査、2015）も拡がり、膨大な仕事をかかえ、多忙におかれた教師には、職場で同僚間研修関係さえ育つ暇がないのが実態である。

また一方、各学校とも、非正規教員 16.5%（平成 26 年・文部科学省初等中等教育局管財調査）と、平均 2 割近くが、臨時採用教員また非常勤講師が授業またクラス担当である。かれらへの現職研修は確保されていないにも関わらず、正規雇用教員・ベテラン教員と同様の勤務である。教師間の＜授業指導力＞＜学級経営力＞の力量差も拡大している(注 3)。

しかし一方で、＜教師の授業指導力と授業研究力＞の向上は、より強く求められているのが学校現場である。2007 年開始「全国学力学習状況調査」「学校質問紙」「教員研修調査」「授業研究を伴う校内研修を前年度、何回実施か」継続調査結果は、毎年、各教育委員会・学校に報告されている。＜教師の授業指導力と授業研究力＞は、全国的に調査とチェッ

クの対象事項である。学力テストの対象の科目担当の教師、教科部会のストレスも小さいものではない。

筆者は、現在の学校現状から、教師に必要とされる＜授業指導力＞は、大学の教職課程で十分なほど事前に育成すべき課題と考える。また本学理工では毎年、数学・理科を主とする教職志望 30 名程の大半が、臨時採用・非常勤講師から教職スタートである。かれらは就任と同時に、ベテラン教師と同じ扱いである。かれらへの教職専門性＜授業指導力＞育成に対して、十分な準備と指導と対策を講じることは、大学教員としての課題であり責務と考える。

4. 答申、コアカリの実践力育成の不透明性

本研究の課題テーマに関連し、2015 年・中央教育審議会答申「これからの学校教育を担教員の資質能力の向上について」（*以下「これからの教員」答申）、また 2017 年 7 月以降進行の文科省教育課程再課程申請コアカリキュラム(*以下「コアカリ」)の共通テーマを検討する。まず答申である。

(3) 教員養成に関する課題：＜養成段階は、「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階である認識・・・＞、・・・＜子供たちに、知識や技能の修得＞、その活用により＜子供たちが課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育む指導力を身に付けることが必要＞と課題が明示。また＜課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）の視点に立った指導・学習環境の設計や ICT を活用した指導など、様々な学習を展開する上で必要な指導力を身に付ける＞ことが必要＞とされている。

(注：概要抜粋、筆者、＜＞括り筆者、下線も。以下同)

本答申では、教師に必要とされた＜授業指導力＞育成は、明確に課題とされていることが分かる。しかし答申には、＜授業指導力＞を身につける必要性と、それら対象とした学習の明示はあるが、＜指導力育成が実現す方策また方法＞の提案はない。＜子供たちが、主体的に学習に取り組む態度を育む指導力を身に付ける＞ため、どのように＜教員養成＞段

階で、実現できるのか、その育成方法も提示なく、課題のみ明記であり、片手落ちの問題指摘である。

一方、答申は、育成指導に取り組む大学教員への指摘課題は厳しいものである。「教員養成に関する改革の具体的な方向性：③教職課程の質の保証・向上」における記述である。

大学は、教科に関する科目を担当する教員に対しFDなどの実施により教職課程の科目であることの意識付けを行い、各大学の自主的・主体的な判断の下「教科に関する科目」の中に「教科の内容及び構成」等の科目を設けて学校教育の教育内容を踏まえた授業を実施するなど、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携を強化する。(略)

(ウ)：教職課程担当教員の資質能力の向上等教職課程においては前述のように、教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成が求められる。・・・教職課程の科目を担当する教員は、上記課題に対応できる力を学生に身に付けさせることができるよう、指導力を高めることが必要である。・・・教職課程の科目を担当する教員に対し、学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの教育課題に対応したFDなどを行うなどの取組を進めることが必要・・・学校現場に携わる教員等を教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組も一層推進すべきである。

一方、上記「これからの教員」答申に対し、「コアカリ」の関連テーマは、緩やかな記述である。

◆教職課程コアカリキュラムは、教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すものである。・・・各大学においては、教職課程コアカリキュラムの定める内容を学生に修得させうえて、地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容を修得させ・・・各大学が責任をもって教員養成に取り組む教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指す・・・教職課程で修得すべき資質能力については、学校を巡る状況の変化やそれに伴う制度改正（教育職員免許法施行規則、学習指導要領等）によって、今後も変化する・・・養成・採用・研修の各段階を通じて、教員に求められる資質能力を常に向上させることが望まれる。(抜粋)。

しかし、このような「コアカリ」における教職専門性<授業指導力・授業研究力>育成課題の不透明な記述は、大きな問題と指摘できるものである。

例えば、「教職課程で修得すべき資質能力は、学校を巡る状況の変化やそれに伴う制度改正により、今後も変化するもの」という表現は、現在、明確な教職専門性の課題とされている<教職専門性・資質能力(例えば<授業指導力・授業研究力>)>の育成と実現を、不透明にする表記である。さらに、「養成段階を通じて、教員に求められる資質能力を常に向上させることが望まれる」とあるが、「常に向上が望ましい」という期待程度では、大学における教職専門性<授業指導力・授業研究力>育成の必要性と必然性は、明確な課題とならず、実現すべき目標ともならないのである。実際に「コアカリ」で示された『各教科の指導法』『教育の方法及び技術』『教育実習』では、どの<全体目標><一般目標><到達目標>においても、<授業指導力・授業研究力>育成は明示されていない(注4)。このような曖昧な課題設定では、大学における教職専門性<授業指導力・授業研究力>の育成は、具体化されないのである。

以上、上記の二つの教育施策方向では、教職専門性<授業指導力・授業研究力>の育成は、今後も、実現されていないと考察できる。

5. 「<分かちあい>授業研究・研究協議」による学生の教職専門性の育成、科目連携

教育現場の教師の現状、また「これからの教員」答申・「コアカリ」の方向性と問題点からも、大学の教職課程で「教職専門性<授業指導力>育成」の意義を明らかにし、その具体的育成法を提案することは重要である。筆者の実践研究から提案とする。

筆者は、本学理工学で16年にわたり、教職志望学生また教育実習生に対して、<教育現場に通用する授業指導力>の育成に取り組んできた。本研究誌(注5；6；7)に、学生の<授業指導力>育成の取り組みと実践研究を詳しく取り上げている。また、教育実習関連科目「教育の方法と技術」「教育実習セミナー」「教職実践演習」に、<授業指導力>を育成する<分かちあい>授業研究を、共通の育成方法(学習・研修法)として明確に位置づいてきたことも

特色である。「コアカリ」の不透明な目標とは違って、目標も到達点も実践的で明瞭なものである。

① 教育実習関連科目における、到達目標の明示

「教育の方法と技術」「教育実習セミナー」「教職実践演習」シラバスには、<分ちあひ>授業研究を通じて、学生たちが<授業指導力>を段階的に、また課題内容ごとに高めあひ、身につけていくことが具体的目標とされている。

<p>■『<模擬(研究)授業>と<研究協議>で進める』■</p> <p><テーマ>「教育現場に必要とされる<授業の実践的指導力>を、協働研修により身につける」</p> <p>① 学習者(学生)主体の実践研究</p> <p>(1) 教育現場の教師の立場での学び(進行運営、企画提案、評価すべて行う)。</p> <p>(2) 自分の個性、子どもたちの個性を尊重した授業づくりを大切にす。・先行実践(現職教師・先輩授業・実践書)も意欲的取り入れる</p> <p>② 「4つの主要・教育技術(説明・指示・発問・板書)」の把握と指導案づくり</p> <p>(1) 優れた教育技術による組み合わせと構成、練習(習熟)。</p> <p>(2) 子どもの学習参加(場面と方法)の保証、よい評価。</p> <p>③ グループワークによる「授業づくりトレーニング」をベースにすすめる。</p> <p>(1) グループによる<事前の指導案作り・模擬授業づくり>。</p> <p>(2) グループによる<事前模擬授業トレーニング></p> <p>④ 「模擬授業(提案授業)を基盤にした<研究協議>による学び」</p> <p>(1) <分ちあひ>を用いた協働研修(異なる他者の視点から学ぶ)。</p> <p>(2) 協働解決指向の協議方法：(a)よい所 (b)課題とかならず改善策の提案(c)全体協議</p>

② <分ちあひ>による主体的学び・協働学習

基本的に、<分ちあひ>学習法は、学生たちの<対話力><と協働学習力(研修力)>を育てる方法である。また、それは教師の職場研修で活用が可能である(注 8)。

また、<分ちあひ>を適用した「<分ちあひ

い>授業研究」は、学生の授業指導力を高めていく方法である。また、<分ちあひ>授業研究は、学生主体の授業研究を可能とし、学生たちの誇り、自信、自己肯定感も高めるものである。これは全国の大学でも希少なく学生主体の授業研究>が、本学理工に筆者就任以来 17 年、学生の手で実践され、また 30 数回に及ぶ<学生の自律的授業研究会(有志学生授業研修実行委員による)>が継続してきていることから実証できることである(注 9)。また、「<分ちあひ>授業研究法」は、学生の授業指導力を高めるのみならず、学生と現職教員、また海外の教員とも国際教育交流にとりくめる方法であることも、実践研究を通じて明らかにしてきた(注 10)。また<分ちあひ>授業研究による ICT 教育への適用、遠隔授業研究も検証してきた(注 11 ; 12)。

以上、上記に示した本学理工での多くの実践研究と実践事例から、<分ちあひ>による授業研究が、「これからの教員」答申で、FD 含め提示された下記の課題を、すべてクリアしていることが分かる。

主体的・協働的な学び (アクティブ・ラーニング) の視点に立った指導・学習環境の設計や ICT を活用した指導など、様々な学習を展開する上で必要な指導力を身に付ける
--

6. まとめ

以上により、<分ちあひ>による授業研は、教職志望学生の教職専門性<授業指導力・授業研究力>を育て、また学生の主体的で自律的な学びを保証し、「これからの教員」答申と「コアカリ」の提言方向に的確に答えた<授業指導力>育成法であることを明確に示した。また教育実習関連科目で有機的に連携させ、活用できる方法であることを示した。

これらのことから、教職専門性の重要な課題である<授業指導力>育成は、教育実習関連科目の中に、<分ちあひ>授業研究を共通課題テーマとして位置づけ、段階的に活用し、学生主体の学習でとりくんでいくことで実現すると提案できるのである。

【注・引用参考文献】

(注 1) 拙著(2004)『臨床的教師研修』北大路書房。第Ⅲ章 1 節・

教師の実践的課題—5つの課題— ①子どもに対して、楽しくわかる授業をする、②子どもに対して、居心地のよいクラスをつくる、③一人ひとりの子どもの気持ちを理解できる、④子どもに対して、よい人間関係をつくり提案できる、⑤教師自身が自分の内面の課題にとりくむ、とく教師の研修課題」と明確にした。しかし、大学では、教職志望学生の3つの実践課題として指導である。

(注 2) 小島勇・立川琢也・木暮孝太(2017)「<授業指導力と授業研究力をもつ教職志望学生>育成に関する実践研究—電大理工15年間の「学生主体の<分かちあい>授業研究」による展開から—」『日本教師教育学会・第27回大会発表要旨』

(注 3) 小島勇(2017)「校内研修と授業研究」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp278-281。

(注 4) 「コアカリ」ではく教師としての実践力>は、目標としては明確である。しかし、その育成方法は不明である。

【教育の方法及び技術】(情報機器及び教材の活用を含む。) <全体目標>: 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)は、これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な、教育の方法、教育の技術、情報機器及び教材の活用に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。

(1) 教育の方法論<一般目標>: これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するために必要な教育の方法を理解する。<到達目標>: 1) 教育方法の基礎的理論と実践を理解している。2) これからの社会を担う子供たちに求められる資質・能力を育成するための教育方法の在り方(主体的・対話的で深い学びの実現等)を理解している。3) 学級、児童生徒、教員、教室、教材など授業・保育を構成する基礎的な要件を理解している。4) 学習評価の基礎的な考え方を理解している。

(2) 教育の技術<一般目標>: 教育の目的に適した指導技術を理解し、身に付ける。<到達目標>: 1) 話法、板書等、授業・保育を行う上での基礎的な技術を身に付けている。2) 基礎的な学習指導理論を踏まえて、目標・内容、教材・教具、授業・保育展開、学習形態、評価規準等の視点を含めた学習指導案を作成することができる。

(3) 情報機器及び教材の活用: <一般目標>: 情報機器を活用した効果的な授業や適切な教材の作成・活用に関する基礎的な能力を身に付ける。<到達目標>: 1) 子供たちの興味・関心を高めたり課題を明確につかませたり学習内容を的確にまとめさせたりするために、情報機器を活用して効果的に教材等を作成・提示することができる。2) 子

供たちの情報活用能力(情報モラルを含む)を育成するための指導法を理解している。

また、【各教科の指導法】【教育実習(学校インターンシップ(学校体験活動)を含む)】においても共通する。

【各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む)】

<全体目標>: 当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

(1) 以下略。(2) 当該教科の指導方法と授業設計: <一般目標>: 基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。<到達目標>: 1) (略)。2) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。3) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。

(注 5) 小島勇(2006)「実践的指導力を育成する教員養成教育」に関する実践研究—教職志望学生のニーズおよび期待に応えた教員養成教育のとりくみ(『臨床的教師研修』適用から)『東京電機大学総合文化研究』第4号、pp11-18。

(注 6) 小島勇・大高恭介・山田和人(2007)「<教育実習に必要とされる実践的指導力を高める授業研究>に関する研究—学生主体で取り組む授業研究についての調査から—」『東京電機大学総合文化研究』第5号、pp19-26。

(注 7) 小島勇(2008)「<分かちあい>方式による授業研究法」のICT教育への適用—学生主体の<授業研修>と<遠隔・授業研究>による実践研究」『東京電機大学総合文化研究』第6号、pp19-26。

(注 8) 小島勇・野坂秀樹(2015)「<分かちあい>方式の学習および研修への適用—大学の教職科目での展開、また学校現場の活用に関する実践研究」『東京電機大学総合文化研究』第13号、pp47-54。

(注 9) その研究では、日本教師教育学会で①2005年(第15回大会・北海道大学釧路校)『学生たちの意欲と指導力を育てる教育実習事前・事後指導—授業研究および実習事後報告会のとりくみ—』、②2006年(第16回大会・山梨大)『教育実習生の実践的指導力を高める授業研究および研究協議のとりくみ—<分かちあい>研修をとりいれた事前事後指導科目における

実践研究—』など、その後 2017 年に至るまで 10 回におよぶ学生との共同の〈分かちあい〉授業関係の研究発表がある。また日本教育方法学会においても、第 53 回大会「授業研究法：〈分かちあい〉方式が、教職志望学生の授業指導力育成になぜ効果があるのか、15 年の実践研究からの検証—その理論、協働性、自律開発性、即検証改善・発展課題など、学生指導実践から—」など関連発表、また理工学生による 2 回(第 46 回、第 53 回)の〈分かちあい〉授業研究のラウンドテーブル提案がある。

(注 10) 小島勇・張建(2007)「東アジア教育研究発展のための〈分かちあい〉学習法—21 世紀の教育基盤[対話・協働共存・自他尊重・課題即改善の〈分かちあい〉学習(研修)法の推進と意義]」『東アジア教育研究』、東アジア教育研究所、pp10-27。本考くまとめには、東アジアにおける〈分かちあい〉授業は、次のように意義づけられている。

IV 終わりに：〈分かちあい〉による国際教育交流、協働

研究の意義：東アジア諸国では、近代学校教育制度の導入と同時に、知識の〈詰め込み〉を特徴とする授業様式が確立され、長い間に〈一方通行〉的な教育や授業が実施してきた。(略)・・・しかし、21 世紀に入り、世界規模での科学技術革新に伴う国際競争の激化に対応するために、学校教育の内容と方法、両面での改革が強力に推進されるようになった。〈新しい学力観〉、〈21 世紀スキル〉に代表される学校教育内容改革の構想が相次いで打ち出され、その方向が示された。(略)・・・とくに近年、日本の文部科学省が注力する〈アクティブ・ラーニング〉は象徴的である。一方、それに先たち、日本の教育現場でも授業改善が積み重ねられてきた。小中学校では〈学びの共同体〉の授業様式が広く実践され、大学では〈分かちあい〉学習法が早い段階で開発された。この 2 つの授業改革は、ともに〈対話〉による学びの重視が特徴である。この〈対話〉による学習は生徒・学生対教師に限定するものではなく、生徒・学生間、あるいは教師間にも活発な〈対話〉活動の機会を設定して、学校全体を、〈対話〉による深い学びのシステムとして変えていこうとするものである。

また一方、〈分かちあい〉学習法は、日本で開発された後、中国や台湾などの東アジアの国・地域にも紹介され、国際会議や教育交流などの場で学術的な検証が行われてきた。そして、中国上海や台湾など一部の学校で実践されるようになった。このような広がり背景には、東アジアの国々に共通する教育改革の模索が存在する。〈詰め込み〉教育からの脱却は、東アジア各国教育の共通課題であった。中国では〈試験偏重〉型教育から、〈素質教育〉

への教育改革を行い、模索が続いていた。また韓国でも〈代案教育〉運動が、21 世紀に入ると急速に発展してきた。そんななか行なわれた日本の教育改革は、教育哲学と教育方法に対する、その独特な視点が東アジアの国々に新しい刺激を与えた。

〈分かちあい〉は、より複雑化した課題を、〈分かちあい〉によって他者と協同で解決するという発想が、〈個人の知識獲得の過程〉であった学校教育を、すべての個人が主体の〈集合知の共同構築の過程〉へと再編成するという試みとして、東アジア各国の教育改革に新しい方向を提案したのである。また、〈分かちあい〉学習法は、東アジア各国の教師・研究者の共同研究にも有効な研究法を提供することが期待されている。・・・グローバル化のなかで、複雑かつ多様な教育現場の課題を対応しつつ、未来につながる教育を創造する問題意識は、今後、東アジア各国の教師、研究者にとって必要不可欠になってくるだろう。

〈分かちあい〉学習法は教師の協同システムとしても機能するため、国際交流や研修において、各国の教師が実際に〈分かちあい〉学習に参加し、その課題や効果を深く理解することが、比較的容易になる。各国の教育制度、システムや文化の違いを超えて、あるいはお互いの違いに触発され、より効果のある授業法へ進化していく。この意味において、〈分かちあい〉学習法は東アジア教育交流に新しい領域を提供する。同時に、国際的な協力と実践が〈分かちあい〉学習法の発展にとって不可欠であると言える。〈分かちあい〉は、東アジアの学校教育に存在する、学習の〈個人化〉文化や〈競争による動機付き〉文化に由来する諸問題の解決に、哲学と活動システム両面から有効な改革案を提供している。その思想は、東アジアで社会や経済などの変化にも影響を与えている。中国では、〈分かちあい〉と同じ意味の〈分亨〉という言葉がキーワードになり、経済分野で分亨経済と呼ばれる多くの新しい産業が創出されている。このような流れのなかで、〈分かちあい〉学習法は、時代のニーズに答える教育研究プラットフォームを提供し、東アジア全域の国際的教育研究と発展に新しい可能性を拓いているのである。

(注 11) 小島勇(2008)「〈分かちあい〉方式による授業研究法の ICT 教育への適用」『東京電機大学総合文化研究』第 6 号、pp19-26。

(注 12) 小島勇・山住直正(2010)「遠隔システムによる『分かちあい』授業研究法』の実践研究—学生の手による授業研究から—」『東京電機大学総合文化研究』第 8 号、pp45-54。